

Caracterización de la teoría pedagógica con relación a las ciencias de la educación. Noción y lugar de la teoría Pedagógica.

La ubicación conceptual del saber de la teoría de la educación no está desconectado del correspondiente al de la *Pedagogía General* (Marín, 1982; Colom, 1992, 11). Pero no concebida ésta como todo lo que tenga que ver con la educación, ni contemplada con la exclusiva aplicación del método experimental de Lay, Neumann, etc. Hay otros rótulos Como *Pedagogía racional* (Paulsen), que subraya el método empleado; o *fundamental* (Cohn, Zaragüeta), para explicitar lo básico de la educación; *sistemática* (Götler, Henz), sobre la coherencia o lógica interna del discurso y sistema educativo, que se defiende; y *crítica*, al someter a revisión el cuerpo de conocimientos.

A partir de los años treinta se produce una desmembración de los contenidos (Colom, 1992, 12) generándose una pluralidad de *Ciencias de la Educación*: específicas (didáctica, organización, orientación, etc.) y foráneas (sociología de ..., psicología de ..., biología de ..., etc.). Son capítulos de lo que antaño era estudiado sólo por la Pedagogía. En ésta predominaba la forma analítico-sintética, aspecto muy diferente al desglose mencionado y ocasionado por la influencia analítico-empírica.

Con la influencia anglosajona tenemos Teoría de la Educación (*Theory of Education*) como una ciencia más (Colom, 1992, 13). Doctrinalmente ésta se inserta en un contexto de rentabilidad pragmática, continuador de la Escuela de Chicago. En Europa, el área más similar a la norteamericana, la anglosajona, se aproxima más que la americana al enfoque sistemático. Se trataría de observar la coherencia y capacidad de provocar efectos esperados. Con esto no se trata de calificar la producción germánica como de mera contemplación o especulación (de *speculum*). Debe entenderse con caracterización de ciencia comprensiva, como se constata en las aseveraciones epistemológicas del manual de Henz.

Corolariamente, habrá que contemplar como ámbito de conocimientos de la Teoría de la educación aquellas aportaciones que se orienten a conocer la realidad educativa a fin de intervenir modificar, innovar, ... conocer para mejorar la práctica educativa. Por consiguiente, no rechaza aportaciones provenientes de otras ciencias de la educación, en tanto que converjan a tal fin; ni se desdeñan recursos metodológicos que contribuyan a acrecentar sus fines e intereses. Al ser la Teoría de la Educación una sistemática de conocimientos que procurará la intervención para mejorar, innovar, modificar... etc. la práctica educativa, deberá propiciar normas de acción, lo que supondrá siempre ciertos niveles de concepción tecnológica (...) como aplicación racional, ya que incluso la no intervención (no directividad, autogestión, laissez faire, hegemonía del grupo... etc.) presupone una forma de intervenir, estudiada igualmente por las ciencias humanas, por lo que se pueden esperar así mismo resultados previstos (Colom, 1992,14).

Lo pedagógico de la teoría de la educación consiste no que sea sólo una manera de conocer tal realidad de conocimientos, sino que se trata de un ámbito en el que es menester adoptar decisiones humanas (Vázquez, 1998, 113-114). Por donde ésta se materializa en un conocimiento axiológicamente orientado. La Pedagogía pertenece al segundo mundo popperiano, que reflexiona sobre la construcción de artefactos vitales, que propone intervenir en los estados de las personas para generar niveles de mayor personalidad conforme a valores dados. Es la idea de educación como acción de con-formar las cosas de acuerdo con ideales y patrones valiosos.

1. *La aporía teoría/práctica. Niveles del conocimiento en educación.*

Si se reflexiona sobre el contenido de cualquier valor educativo que, por ejemplo propone la Constitución, se puede interpretar una implicación entre teoría y práctica. Generalizando el hecho, aquí vamos tomarlo epistemológicamente y para la teoría en abstracto.

La observación de "teórico" como contrapuesto a "práctico", que hemos tratado en el capítulo inicial sobre modelos, es una clave lógica que diversifica y podría jerarquizar las teorías. Tanto el estagirita como Habermas ofrecen tres formas de "teoretizar" (Carr, 1990, 84; Escámez, 1992, 135). El siguiente esquema sintetiza las clasificaciones:

ARISTOTELES	Epistemé Theoría	Poietiké Techné	Praxis Phronesis
-------------	---------------------	--------------------	---------------------

KANT	Teoréticas	P r á c t i c a s
------	------------	-------------------

La secuencia es: la teoría ilustra la práctica.

MARX	Praxis: acción humana Praxis educativa: acción humana aplicada a la educación.
------	--

HABERMAS	Empíricas Instrumental Técnica	Interpretativas Comunicativas Práctica	Críticas Reflexiva Emancipatoria
----------	--------------------------------------	--	--

Aquí el orden es: la práctica impregna la teoría

Desde el planteamiento crítico (Carr, 1990, 92-93), la teoría es inseparable de la práctica y se elabora como crítica de los principios establecidos en la teoría asumida en los principios de actuación. Con la distinción entre teorías exentas e inmersas y, dentro de éstas: genitivas y críticas, G. Bueno (1995, 40) opta por la última clase, propugnando aproximarse a los temas cotidianos. El aconseja ir a la academia, a la calle, descubriendo el lugar en donde se incorpora la teoría en empresas, profesiones, etc., por lo que habrá que introducirse en la institución educativa para elaborar la reflexión. Por tanto, la teoría no debe guiar exclusivamente el proceso educacional, hay que descubrir lo que hay en éste mismo. Estaría

convergente con la doctrina de Marx y Habermas.

La corriente analítico-empírica afirma que la teoría debe generalizar sin atarse a contextos; la práctica se refiere a particularizaciones: es un saber cómo en un espacio y tiempos, con unos sujetos dados. Por consiguiente, presupone la teoría. La separación entre teoría y práctica conlleva el pensar "a priori", deduciendo de la idea procedimientos para la acción (Altarejos, 1992, 125). Entonces, la evaluación de los efectos y el análisis de la práctica se efectúa "a posteriori", resultando una real desconexión teoría/práctica. Esto se traduce en la aplicación automática de, por ejemplo, proposiciones de la psicología estructural (Wunt y la percepción), higiene mental (Congreso internacional de París y curvas de rendimiento), etc. para modelar el horario, periodos lectivos y vacacionales, etc. Se concibe así una práctica predeterminada por leyes científicas higienistas, ergonómicas y tayloristas¹.

Cuando Moore establece una concepción analítica de la educación, plantea la dimensión teórica de la práctica. Pero, si el análisis es una separación de la teoría respecto a la actividad, la reintegración demanda la apelación a algún criterio que restablezca la unidad de vida. Es la entidad de la acción humana² la que organizaría los datos según requisitos optimizantes para el educando y el educador.

Pensando en los procesos educacionales, tenemos dos perspectivas. Una extrínseca: *técnica*, como saber exclusivamente práctico. Aquí las actividades quedan dirigidas a fines, y pueden estar dirigidas por la voluntad, que establece una normas, reglas. El esquema³ es el siguiente:

T	A = objetivo educativo
C	C = crear condiciones que a tenor de T, se llegue a

A	T = la teoría: conocimientos pedagógicos para conseguir metas de A

Secuencia: 1º A; 2º T, y 3º C

Por tanto, es preciso contrastar la teoría, pero con esto se requiere un conjunto de condiciones. Así, constrúyase C aparece como una norma que se deduce lógicamente de la conjunción de T y los enunciados metacientíficos. Por tanto, la ciencia depende y genera *normas*. Y esto se debe a los *valores científicos* que trae consigo, inherentes a ésta. Sin embargo, la actividad científica consistente en contrastar aplicada en la falsación normativa, ¿efectúa la mutación o desvío de lo teleológico de los sistemas educacionales? Para contestar a esto basta localizar el nexo entre fines y medios; la prudencia se aplica a la actividad de la voluntad, con relación a las normas deducidas y según circunstancias concretas, de forma lógica y no arbitraria. Por tanto, si varían las circunstancias, se modifica el dictamen de la voluntad. Es así, pero no absolutamente, pues hay principios en correspondencia con

¹ En el libro de Escolano, 2000, se ofrecen diversas perspectivas de lo referido, pero éstas se sistematizan más concretamente en pp. 116-137, 208-209.

² Aspecto compartido por el neoidealismo de kantiano y el realismo aristotélico-tomista.

³ Estas ideas y esquemas, que se refieren desde aquí, se toman de Quintanilla, M. A. (1983) El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación, en: Escolano, A. el alii (1978) *Epistemología y educación* (Salamanca, Sígueme) pp. 97ss, en concreto pp. 100-105

el saber teórico sobre la recta y honesta conducta humana.

La razón tecno-científica, pues, no se sitúa en la racionalidad creencial, ya que ésta presupone algo que trasciende al tecnicismo. La sistematización científico-técnica es de tipo explicativo. Su esquema es:

T	$T = C \rightarrow A$
C	Como A es deseable,
----	entonces: construir C
A	

La racionalidad teórica integra ambas, pero trascendiéndolas. Ante la coherencia o no, predice si la teleología planteada es viable, completa o contradictoria con relación a la explicación científica y los medios organizados. Por esto comparte con la ciencia el carácter de predicción. Así, comprendiéndola a ésta como racionalidad práctica (Escámez, 1992). Un posible esquema es el de abajo.

T	$T (= C \rightarrow A)$
C	constrúyase C
----	-----
A	A

Se trata de una sistematización de proposiciones indicadoras de cómo han de ser las decisiones, sentido de las acciones y conductas relativas a: naturaleza y condiciones de los fines; conocimientos congruentes con los fines; reglas para adecuar medios con fines, y manera de concretar los fines según las circunstancias y actuaciones consecuentes de los educadores. De aquí que, cuando se define la racionalidad teórica como especulación, quedemos tan cortos. Por otra parte, ya sabemos que toda definición es un modo de limitarnos.

La racionalidad exige conocer la naturaleza interna de la educación, por tanto habrá que profundizar en los elementos estructurales del proceso educativo. En este orden de contenidos, distinguimos los descriptores observables, elementos en sí que lo integran, de los metafísicos. Lo cual daría lugar a la elaboración de la correspondiente teoría y la racionalidad crítica mediante la predicción y contraste fácticos.

Es el resultado de aplicar la actitud científica al estudio de la educación - proceso y acción-, al "reducir a sistema los múltiples problemas que la educación plantea y las vías de solución que pueda entorse, tomando como punto de partida un concepto de educación" que se enraíza primordialmente en la persona humana⁴. Por lo que encontramos la doble virtualidad de la actitud teórica: posibilidad de conectar con el rescoldo antropológico humanista y la capacidad ordenadora e integradora.

Tenemos en el *corpus paedagogicum* una variedad enriquecedora de disciplinas convergentes con la educación, como objeto material. ¿Está presente la Teoría de la educación en todas éstas? Para esclarecer la cuestión recurramos en primer lugar a Aristóteles. Este plantea tres niveles teóricos, según los grados de abstracción: el primer grado es para la física, en cuanto mundo sometido a espacio y

⁴ García Hoz, citado por Vázquez, 1981, ob. cit., p. 25

tiempo; el segundo grado sería el derivado de aquel, pero desprendido del aquí y ahora, el modelo es la matemática; el tercer grado de abstracción trasciende lo cuantitativo y el simbolismo matemático, es el ente. Pretende validez universal para todo tipo de situaciones en que se encuentra el objeto que se estudia. Por analogía, Moore (1980) y Carr (1990), desde la doctrina analítico-empírica y crítico-social, respectivamente, vienen a ofrecer enfoques similares, pero referidos a la materia que estudiamos y en conexión con las tres clases planteadas más arriba:

ARISTÓTELES	Física espacio/tiempo	Matemática lógica	Ontología ente
MOORE	práctica enseñar, aprender instruir, evaluar	teoría principios recomendaciones	filosofía clarificar conceptos de nivel anterior examen de teorías
POPPER	Mundo I C ^a . Natural Psicología	Mundo II Fenomenología	Mundo III Expresión objetiva ideal: lógica, entes
CARR	praxis realizar, vida moralmente	techné confeccionar habilidades	theoría contemplación sabiduría en sí
TEORIAS PEDAGÓGICAS	operativas	medio rango	metateoría

También, a partir de la reflexión de la postura socio-ideológico-crítica (Carr, 1990, 93), como fundamentando epistemológicamente una ciencia crítica, distingue tres tipos de elaboración: Principios teóricos de primer orden; conjunto de principios metateóricos de segundo orden; conjunto de principios meta-meta-teóricos, de tercer orden. De este modo encontramos la actualidad de los tres círculos concéntricos de reflexión teórica propugnados por Aristóteles. Estos también se hallan en diversas materias, como la antropología, la física, etc.

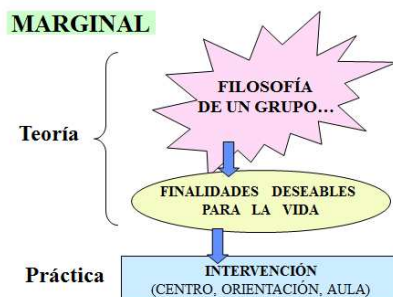
Para centrar el sentido de la teoría pedagógica, hay que partir del asunto tan actual de la competencia profesional docente, con todas las carreras que están girando a su entorno. Touriñán (1987, 14-15) define este constructo como la capacidad que tiene un profesional de la educación, debida a los conocimientos alcanzados, en el sentido de poder explicar y resolver tareas que la educación le plantea. Así se entiende que el saber pedagógico no coincide con el dominar las áreas culturales. Esto lo explica Touriñán (1987, 19) mediante lo siguiente: A) El ámbito de los objetivos (qué destrezas, actitudes, hábitos...) no se logra con el contenido de lo cultural. B) Los objetivos pueden lograrse tanto con una materia como entre todas. C) Hay un conocimiento (¿cómo transmitir y promover la personalidad?) que no es el mismo que el de los contenidos culturales. D) Conocimiento de educación es medio usado para que el “pedagogo” intervenga.

2. Problemática respecto a otras teorías educacionales.

De manera análoga, a lo dicho antes sobre la no identificación entre cultura y profesionalidad educativa, hay que situar la primera cuestión filosófica. Se trata de

señalar que cualquier profesional no puede insertar su creencia, empleándola como criterio para determinar el fin de la educación. Este modelo (fig. 1) es calificado como residual o marginal (Touriñán, 1987, 37ss).

Figura 1



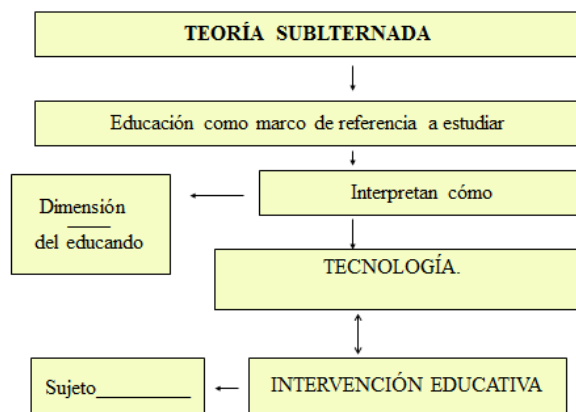
Los partidarios de este tipo idealista de razonar dicen que “educación no es conocimiento genuino”, que sólo la filosofía es una teoría de la educación (entendida como práctica deliberadamente dirigida). Afirman que la función de la teoría no es explicar el modo de intervenir, sino elaborar fines. Se plantea que a partir del conocimiento de las finalidades deseables para la vida, se elaboran fines educativos, por mera deducción. Por tanto, las propuestas para actuar en clase, en orientación, etc. no salen desde esos sitios, sino desde fuera de la escuela. Se trata de una vinculación externa.

En la pedagogía podríamos reflexionar empleando las nociones de gran teoría o metateoría; teoría de medio rango y teorías operativas. La gran teoría o *teoría general* se relaciona con las perspectivas transdisciplinares, puesto que trata de elaborar y sistematizar conceptos fundamentales y principios metafísicos (educabilidad, por ejemplo), llevando a cabo una serie de inferencias, interpretaciones y deducciones. Tales construcciones intelectuales descansan en supuestos indemostrables cuantitativa y empíricamente. Por ejemplo: todos los alumnos deben ser tratados con equidad; la educabilidad es una categoría exclusivamente humana, la dimensión erótica de la persona puede canalizarse para elicitación de deseos de aprender, etc. Tales presupuestos no se elaboran para demostrarse desde tales teorías, pues están ahí en tanto que son "lícitos" y refrendados. Es decir, no pueden demostrarse, pero se han de justificar, lo que podría contemplar la presencia de otras teorías como la filosofía, la antropología, etc. Como se deduce del ejemplo, se trata de formulaciones relativas a la estimativa, por lo que no pueden refutarse desde la perspectiva de la verificación a través de la noción de certeza. El razonamiento está en la dialéctica con interpretación semántica. Es, en suma, otra racionalidad.

Como se comprende, la matriz filosófica no se desprecia, pero no sigue una determinación que contamine la toma de decisiones “ideologizadamente”. Otra cosa es verificar si una conclusión de una investigación se da o no en cualquier grupo social. Entonces no se trata de un elaborar principios teleológicos, sino de una descripción que, pedagógicamente, corregiría los proyectos educativos. Aquí no se estaría en ese primer orden, sino en otro intermedio y dando lugar a una constatación intuitiva o por empiria. Nos situamos en la teorías subalternadas de la educación (fig.

2).

Figura 2



Las ciencias que actúan subalternadamente, tienen su origen en el modelo epistemológico analítico-técnico (multidisciplinaridad). Dependiendo de la ciencia que la genera, son interpretativas conforme a la perspectiva de tal matriz, así tenemos los tratados especiales de Psicología, que da Psicología de la Educación; Sociología, que daría Sociología de la Educación; etc. Entonces, lo que se especializa es estas construcciones es la tarea, no esas ciencias. Si se atiende a la figura, la educación se resolvería en modelos dados por la matriz dada aprioristamente por tales ciencias generadoras. Además, no se preocupan sobre la congruencia de sus proposiciones con la teleología que marque el PEC, por ejemplo, ya que esto no se halla en la matriz de la disciplina generadora. Con esto se entiende claramente que no es un modelo autónomo porque los resultados de las tecnologías no modifican la teoría generadora. El esquema subalternado opera del siguiente modo:

ESQUEMA SUBALTERNADO

O'Connor, 1973

- F es deseable para la educación (me lo dan)
 - Según teoría S, si aplicamos MS, lograremos F
-
- POR TANTO: diseñemos y llevemos a cabo MS.

Las cuestiones sobre FINES de la educación son ajenas a la racionalidad científica

Sobre la teleología de la educación, implicando la subalternancia, hoy se sabe que conductas propositivas intencionales y conductas propositivas morales no son lo mismo. Así, señalamos el error de O'Connor, pues la orientación a la acción no es ajena al proceso científico. Así que en la construcción de la teoría sistemática, la investigación pedagógica también se refiere a fines y medios (Tourinán, 1987, 49).

Aquí surge una cuestión decisiva. Tomemos como ejemplo, la sociología de

la educación y la pedagogía social. Entre la primera y la segunda materia hay un salto epistemológico, se efectúa la descripción, para la sociología, la comprensión en la teoría pedagógica. ¿Quiere esto decir que la comprensión de toda la educación sólo se efectúa mediante procedimientos de tipo dialéctico o hermenéutico? Para responder a esta cuestión habrá que entender que la educación mira además de la aspiración hacia un deber ser, la entidad global de ese actuar, pero no sólo con sentido de finalidad. Por esto, en el segundo orden ha de haber una teoría de lo general de la educación, pero que no sigue el camino estricto de la sociología, ni tampoco se ocupa solamente de justificar el fin de la educación.

Por otra parte, los pedagogos compartimos con los de las teorías subalternadas el carácter científico de nuestras sistematizaciones (Peiró, 1991). Esto se basa en lo siguiente: A) La conexión entre teoría y práctica no es externa, como en la corriente marginal. B) Entre subalternación y pedagogía hay una respectiva tecnología que se elabora por sus modelos. C) Como tales, las correspondientes tecnologías prescriben sus propias reglas de intervención educativa (Tourinán, 1987, 49).

Por consiguiente, también caben elaboraciones perspectivistas que describan y clasifiquen cualidades, notas, características, etc. de hechos. Lo cual posibilita un diálogo entre la competencia pedagógica y los aportes de las ciencias relativas a la educación, pero situadas en su justa posición. A su vez, habrá que tener en cuenta las causalidades y cadenas de factores y variables, que expliquen acciones y procesos educacionales. Todo esto, no como finalidad teórica, pero sí condición para llegar a comprender (y si se enseña a alguien, hacer comprensible) con el fin de que, a su vez, sea interpretada (¿qué doctrina pedagógica?) en función de estilos y proyectos educativos.

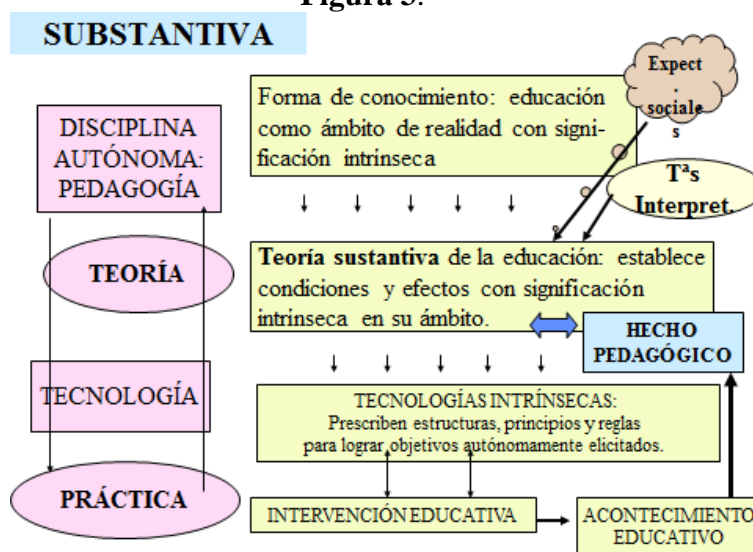
Las teorías que sólo describen o explican no son substantivas de la educación. Esto porque los procesos de formación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, etc., en sí, no son en sí su tema; son un capítulo más y tratados a su modo, sin llegar a un "isomorfismo" entre lo que dicen estas categorías disciplinares -sociología, antropología cultural, psicología, etc.- de la educación y la totalidad entitativa de este proceso. Por esto no se trata de teoría substantivas (Tourinán, 1987), sino de adjetivas o *subalternadas*.

Las teorías subalternadas son *perspectivistas*, ya que miran la educación según enfoques etnológico, psicológico, sociológico. No llegan a efectuar una comprensión del sentido de las cadenas de acciones que configuran el proceso educativo. Otra cosa es la relación de principios elaborados por la teoría general de la educación. Estos principios son conjugados con aportes de las teorías subalternadas, a tenor del PEC, por ejemplo, que es orientador de los procesos, en circunstancias espacio-temporales del establecimiento escolar. Entonces tenemos las teorías temáticas para la acción, que llamaríamos *operativas*. Estas se pueden formular como: educación de adultos, educación familiar, educación de deficientes, didácticas de materias varias, etc. Dentro de la teoría substantiva de la educación se sitúan las teorías *especiales*.

La propia teoría que se genera desde la realidad, con un diálogo permanente entre los

implicados directamente en la función pedagógica (docentes, directivos, orientadores, etc.) y los investigadores pedagógicos, producen la teoría substantiva de la educación. El objetivo de ésta consiste en construir una estructura teórica para interpretar el fenómeno de la educación, no como algo abstracto, sino como un ámbito de la realidad con significado intrínseco. Por consiguiente, reflexionando sobre las actividades I+D+i de las facultades de Educación, tenemos que el desempeño de la teoría autónoma de la educación se lleva a cabo por quienes se aplican en las siguientes asignaturas: Teoría de la Educación (Pedagogía general), Didáctica General, Pedagogía social, Organización escolar, Didácticas específicas, Orientación... Su proceder puede intuirse en la figura 3 de abajo.

Figura 3.



Quienes nos aplicamos a las teorías que siguen el paradigma substantivo de la educación solemos usar principios procedentes de las teorías subalternadas, lo cual no es lo mismo que desarrollar principios, modelos, pautas de intervención con notas específicas pedagógicas. Por ese motivo, la teoría substantiva puede integrar conclusiones de las subalternadas para explicar la intervención pedagógica. Así las interpretativas o subalternadas son un recurso que enriquece de la teoría pedagógica, como autónoma de la educación.

Relacionando con lo dicho hasta ahora, sirva como recapitulación que: A) El conocimiento de áreas culturales no es conocimiento de educación. B) El conocimiento pedagógico no pretende conocer fines deseables de la vida, sino las metas y reglas de intervención pedagógica. C) Conocer la educación no equivale a justificar metas morales singulares, sino explicitar científico-tecnológicamente acontecimientos pedagógicos intencionales. Por tanto, la teoría autónoma de la educación no es sólo conocimiento filosófico, pero admite el estudio científico subalternado de la educación. D) Dependencia y subalternación no es lo mismo. Dependencia conlleva encauzar la práctica según propuestas de teorías interpretativa, cuya matriz epistemológica no reside en el objeto de estudio “educación”, sino hombre, psique, sociedad, vida... Por otra parte, no se trata de desechar sus aportes, sino de considerar lo que proponen las interpretativas y valorar si mejora el diseño de

intervención pedagógica. A diferencia de la aportación específica de la substantiva, las conclusiones “probadas” por las subalternadas no queda probado que valgan automáticamente para la práctica del maestro.

La teoría propia y específica explica e interpreta hechos educativos y propone tecnología propia. Su objeto es la educación en tanto que considerada holistamente, no en un sector de ésta. Para hallar sus proposiciones, no se reduce una sola metodología, pudiendo integrarse otras vías parciales al ser suplementadas por el propio método. Por consiguiente, los modelos que surgen de ésta son también globales.

Estas ya sobreentienden los aportes sobre la naturaleza, posibilidad, necesidad, límites (Brezinka, 1990), agentes, instrumentos, especies, procedimientos metodológicos, etc. de la educación. Así mismo, también las específicas parten de los grandes planteamientos: Teoría de la Educación (fines de la educación, valores, sistemas...) y de la Antropología Pedagógica (personalización, socialización, enculturación, dinámica de la persogénesis, relaciones interindividuales, etc.). Tales hallazgos planteados según las notas (Sarramona, 1990) de sistematización, control, racionalidad y clarificación de metas.

Es el Pedagogo quién las encuentra y, fruto de su discurso, se aplica en las especificaciones de Pedagogía terapéutica u Organización Escolar, Orientación educativa, etc. Por consiguiente, debe plantearse un discurso científico que muestre el modo de relacionar el género con alguna de las especies, para mostrar el sistema pedagógico. Se desprende de estas consideraciones que la sistematización teórica vertebrará tanto la gran teoría cuanto las de medio rango y las interventivas directas, que también llaman⁵ de “*investigación activa*”.

Sin embargo, Vázquez (1994, 142) atribuye a la Teoría de la Educación la función de someter a continua crítica el sentido de las instituciones educativas de nuestra época. Es una distinción respecto a la Historia de la Educación el criterio sincrónico, pero habría que incardinar aquí también la actitud de contemplación pura o filosófica. ¿Esto conlleva fijar para la Teoría pedagógica lo fáctico y para la Filosofía de la educación el discurso? Esto nos hace pensar en la cuestión metodológica. Sería el mismo objeto, con relación objetivos diversificados: en un esquema racional crítico para las situadas en un aquí y ahora; una crítica para la filosófica y una hermenéutica en la diacrónica.

Entonces, ¿Cómo es que Feroso plantea la fenomenología para ambas actitudes especulativas de la educación? Además, encontramos con Fullat (1991,436) una polisemia con relación a la noción de teoría. ¿Sentido riguroso o aproximativo? ¿Es una ciencia “explicativa” o “práctica”? Él mismo interpreta el vocablo en cuestión como “una descripción y una explicación de lo que sucede, ha sucedido y es verosímil que suceda, en la esfera de lo empírico”. En este sentido, se interpreta la Teoría de la Educación en forma de ciencia moderna, en su afán por formular normas o legalidades sobre los cambios de estado de los eventos. De este

⁵ Con Touriñán (1987, 270) o López-Barajas (1999) *Fundamentos de metodología científica*. Madrid, UNED, pp. 14-16.

modo se entiende la manera científica como más relacionada con la sistematicidad de los eventos: rigor, lógica y aumento de conocimientos.

Actualmente Sarramona (1995: 8) distingue la perspectiva filosófica como relativa, por ejemplo, a la fenomenología. En este sentido, para evitar confusiones, plantea retomar el término Pedagogía ante el hecho de que "muchos profesores del Área tienden a advertir la inadecuación del término Teoría de la Educación", para determinar un ámbito de investigación y docencia (Sarramona, 1995, 7). Touriñán asimila la Teoría de la Educación con la Pedagogía General. Octavi Fullat relaciona ésta con la Pedagogía Fundamental. Castillejo, Escámez y Marín (1981) plantean una Teoría de la Educación con presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos; extremo que es atribuido por Fullat (1991, 433) para la Filosofía de la Educación. Estamos, pues, con la tendencia de *no separar* Teoría de la Educación de Pedagogía (General o Fundamental), como defiende Sarramona y así lo menciona Fullat lo cita en su Memoria de oposiciones. En suma, una teoría de la educación es científica, pero no en el sentido de operar a lo tecnológicamente positivista, como las ciencias con control metodológico riguroso y excluyente.

Esto se entiende también para el campo de los aspectos morales (Touriñán y Rodríguez, 1993, 49). Es necesaria la aportación de la ciencia para resolver algunos conflictos morales (bioética, violencias...). Mas, no es suficiente, porque la elección moral se hace con respecto a las necesidades que nosotros tengamos en cada momento. Y..., decidir cuál de nuestras necesidades es más fundamental supone una referencia a nuestros sentimientos, actitudes, intereses, que nosotros podemos corregir y variar, si descubrimos que su fundamento cognoscitivo no es correcto, pero que no podemos tenerlos en el momento de adoptar la decisión. Además, sobre la moralidad, la escala axiológica de cada persona es lo decisivo. Y este dato es fundamental para promover acciones pedagógicas.

3. *¿Qué tipo de teoría es la pedagógica?*

Aparte de lo dicho sobre la subalternación y la autonomía en materias relativas a los estudios de la educación, encuentro que hay que plantearse la pedagogía -las diversas especificaciones- como ciencia. Y esta es una de las mejores misiones de nuestra asignatura. Esto no estriba en combatir el cientificismo. Concebimos esta particular tarea en el sentido de confrontar la educación y el lugar de las distintas disciplinas en ésta.

El progreso científico observa la ciencia como fuerza productiva, lo cual *no es neutral*. Sus resultados están al servicio de la revolución científica y técnica (Adams, 1973). Es más, esto condiciona la acción de los hombres al determinar sus formas de vida. También tenemos la dirección de la investigación e, indirectamente, la docencia universitaria por los indicadores de inversión según I+D. Así encontramos que la autonomía científica no es absoluta, ya que las orientaciones citadas indican cierta implicación axiológica. Por ejemplo, desde la autonomía de la teoría de la educación, uno se plantea hasta qué punto la recepción de un libro, una técnica o una innovación contribuye o no a promover la dignidad del educando.

La segunda cuestión, más que de sociología de la ciencia, se trata de epistemología. ¿*Está tan alejado el ser del deber ser?* Si los hechos fueran puros, el esquema naturista funcionaría. Incluso para las ciencias fácticas, Piaget explica como el sujeto conoce según su esquema intelectual. Este razonamiento ordenante indica que las leyes científicas no determinan igualmente los comportamientos de los sujetos, por tanto no es absoluta e infalible.

Pero, al elaborar teoría de la educación, ¿no estamos pensándola para sujetos maduros? Si es así, ¿No se requiere cierto "clima de libertad", manifestaría Popper (1981), para elaborar teorías? Por consiguiente, tenemos otra perspectiva que denuncia la inexistencia de datos "puros", puesto que la ciencia demanda cierto contexto axiológico. Además, independientemente de la sintaxis, que suele ser común a diversas ciencias, la semántica nos lleva a observar las afirmaciones en concomitancia con otras de la misma materia y escuela, no siguiendo enterizamente lo empírico. Esto, a su vez, desemboca en una postura ontológica.

Corolariamente, ¿Están separadas las ciencias particulares de la teoría? Lo cierto es que no son independientes. Además, por esta unidad en la cúspide, la fuente metafísica se aplicará para poder efectuar la crítica a las especificaciones pedagógicas. Consecuentemente, la Teoría de la educación se debe aplicar para resolver lo que hubiere de reduccionista de lo humano en las diversas ciencias, que deseen participar en el discurso de los hechos educacionales. Es más, también dotará de competencias especulativas para "falsar" los hechos, tanto enunciados como aplicados (centros, instituciones, etc.). Por ejemplo, si el PEC propone unos valores, ¿son congruentes las prácticas, que acaecen en los pasillos, lavabos, recreos con tal estado ideal?

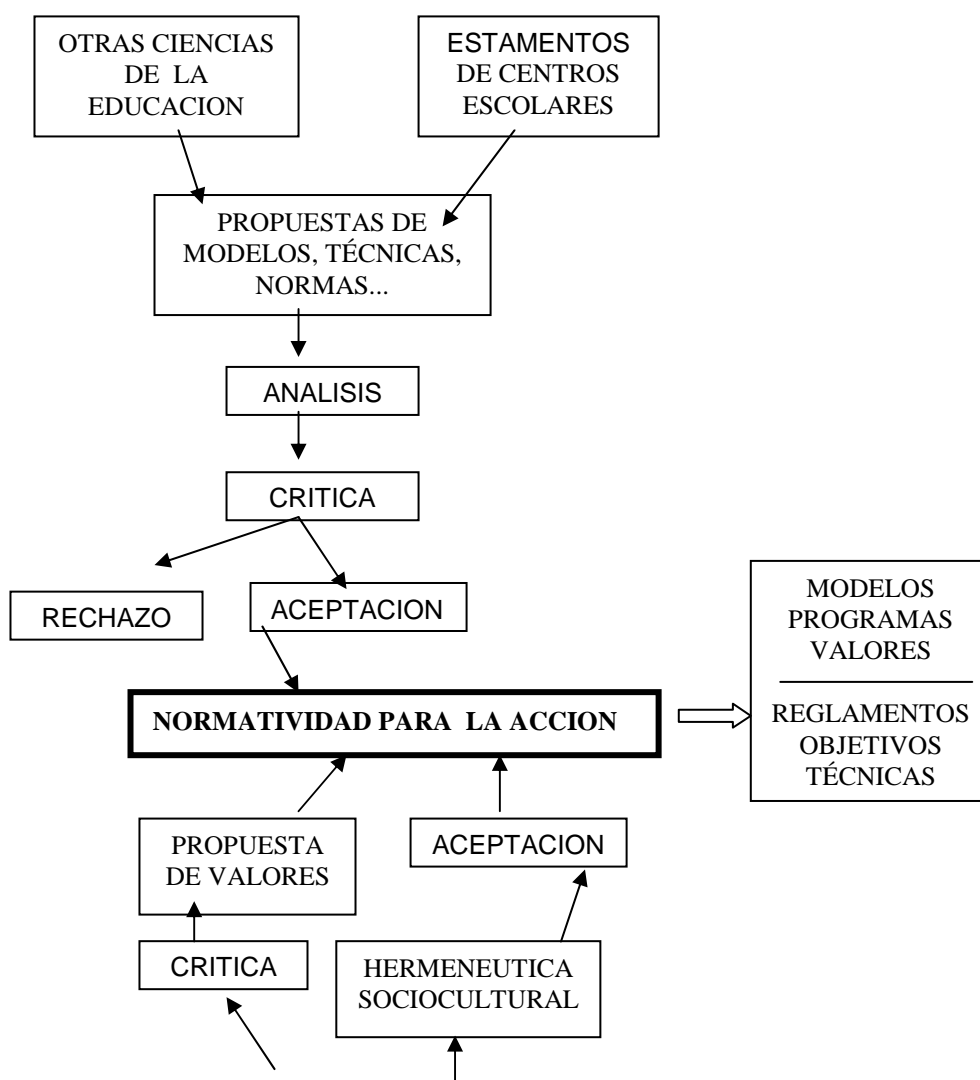
Pero, lo dicho hasta aquí sólo nos avisa sobre la necesidad de romper el hiato del neutralismo e incontaminación de las teorías educacionales. No obstante, no debe derivarse de esta afirmación el hecho de la justificación por la que la ciencia proponga escalas valorales como generales. Es decir, la falacia naturista propone su único valor: el lógico; o como se hacía desde el idealismo: toda una escala de valores. Así que una es la *racionalidad consensual* que propone fines, valores u objetivos; otra es la *racionalidad justificativa*, como la filosófica; y otra la *racionalidad sistemática* o de contraste, que es también compartida por las ciencias especiales: didáctica, organización, pedagogía diferencial, etc. Así que, plantear el *corpus paedagogicum*, ya es un primer intento de defender la científicidad de la Pedagogía *in genere*, así como hacer viable la tarea de racionalizar la dimensión teleológica.

Por esto, la Teoría de la Educación al observar los resultados, tiende a estudiar la realidad con la matriz de ciencia. No obstante, todavía encontramos antinomias como ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu; ciencia y filosofía, etc. Recogiendo la aportación del estagirita, a través de Millán Puelles, el Catedrático de la Universidad de Navarra (Altarejos, 1991, 22) estudia la noción de ciencia como conocimiento cierto y etiológico por las causas más radicales. Así, la evidencia no se refiere sólo para situaciones de observación inmediata, sino también para las mediadas por demostración (p.23). La consecución de la certeza ya no sigue las pautas del racionalismo, al no mantener la separación radical entre razón y experiencia, puesto que el recurso hipotético-deductivo es el hilo conductor entre

ambas perspectivas. La etiología conlleva la corrección aplicada al empirismo, incluyendo aquí la explicación para comprender mejor. De esto se saca la pluralidad de las ciencias, aunque con tendencias a la unidad, que no es lo mismo que unificación o ciencia única y uniformizada.

También, ¿hasta qué punto puede mantenerse la distinción entre ciencias teóricas y ciencias prácticas en el *corpus pedagogicum*? Hemos visto que "teoría" es una especulación (*speculum*). Lo cual significa mostrar tal cual es lo real, sin ánimo de transtocarlo. Las prácticas implican la modificación de aquello a lo que se aplican, conforme a un fin. Esta realidad teleológica implica dinamismo, que no equivale a la mera especulación. No obstante, ya vimos que la actitud teórica no sólo consiste en inquietarse sobre los sucesos de mi ser o mi vida. Por tanto, ¿Se deja aparcada esta perspectiva? Ciertamente no. Ya que la observación de la realidad, desde la perspectiva del fin, conduce a una crítica y a una problematización. Esto, si se formulara correctamente, nos daría el sentido de solución. Así pues, la Teoría de la Educación puede constituirse tanto en perspectiva contemplativa como en la práctica. Lo que sucede es que al ser la educación en acción, su teoría ha de emerger de la práctica (Altarejos, 1992, 33), aunque siendo demarcada a partir de unos presupuestos teóricos, como pretende reflejar la figura 4.

Figura 4. El método en la teoría de la educación.



No se trata, pues, de educación como "naturales". Todo reduccionismo es opaco, por tanto, equívoco. Tampoco se trata de movernos sólo dentro de las ciencias del espíritu. Uno de los sentidos principales de la Teoría de la Educación consiste en proporcionar ese conjunto de conocimientos especulativo-prácticos no referidos sólo a legalidades biopsicológicas, sino a finalidades posibles en la persona y para ayudar al educador a realizar su trabajo con mayor responsabilidad, superando el capricho o el conformismo. Y, claro, para esto hay que conocer las constantes del propio proceso educativo.

El cientificismo viene a ser una actitud pseudocientífica, que proyecta proposiciones ajenas a su objeto propio. Es la creencia dogmática de que el modo de conocer llamado ciencia es el único que merece el título de conocimiento. Esto se traduce en una vulgarización con la creencia en que la ciencia resolverá todos nuestros problemas o, al menos, los más significativos.

Llevado esto al campo de la educación, hay presunciones sobre la posibilidad de captar fines y valores mediante racionalidad causal. Esto es un error craso que ha de ser clarificado desde el comienzo de los estudios universitarios y mediante la Teoría de la Educación. De aquí que las materias pedagógicas no se entiendan de modo aislado, sino en conexión sistemática, siendo la nuestra un encauzamiento, más que una mera especulación. Un extremo consiste en captar las tendencias axiológicas a modo general, como aproximación a hechos, otro es elaborar acciones concretas a partir de un conocimiento de las actitudes de grupos dados.

Aquí cabría proporcionar criterios para que la Pedagogía no fuera entendida como la organización de leyes deterministas, sino para sistematizar el sentido de la educación. Esto se efectuaría teniendo en su núcleo fundamental la noción de dignidad humana, con las referencias a valores que la explican. Por consiguiente, junto a una Pedagogía cabe una fundamentación epistemológica, axiológica y antropológica, entre otras mucho más empíricas. Pero, la actitud teórica en las ciencias de la educación es decisiva, sobre todo en momentos de crisis. La razón: "cuando los constructos científicos se mudan en coacción, la reflexión abrirá también la posibilidad de distanciarse de los mismos, proporcionando sentido a la comunicación interhumana". En este sentido se ha de comprender la teoría como vertebrando los conceptos y sistemas de las acciones y procesos educativos. Se trata de encauzar en sentido antropológico el actuar tecnológico. Es el fruto de la intencionalidad pedagógica, captada por el profesor en su conciencia.

Por tanto, un capítulo relevante de la Teoría de la Educación debe comprender unas reflexiones clarificadoras sobre el sentido epistemológico y el enclave de teorías, modelos y valores, así como el sentido de las diversas ciencias de la Educación, además de las virtualidades de las disciplinas que versan sobre la educación.

Así pues, la Teoría de la educación cuenta con un bagaje para realizar, entre otras tareas, el plantearse la elaboración de un *modelo* que atienda a la vez la integridad del hombre y la armonía de la acción. En este orden de cosas, tanto Frattre (1992) como Henríquez (1981) nos proporcionan criterios epistemológicos para

atender este compromiso bifronte. Se trata de elicitar criterios y estrategias para fundamentar la sistematización de la educación sin absolutizar la acción, pero evitando ser ajeno a ésta. No se olvida que el sujeto del *actus paedagogicus* es el hombre, eje respecto al cual gira y se desarrolla todo proceso educacional.

4. Aspectos tecnológicos en la Teoría de la Educación.

Pensando en la falacia naturista que concibe la teoría pedagógica meramente positivista⁶, algunos tienden a desterrar lo tecnológico del enfoque sistemático de la educación. Pero, si reflexionamos sobre las palabras y el discurso de ambos enfoques, la obra pretende ser una explicación o reflexión teórica sobre cada uno de los valores que aquí se abordan, junto con una serie de propuestas de actuación educativa basada en criterios de racionalidad. ¿No es esto una derivación tecnológica de la reflexión?

La *tecnología* no está reñida con la implicación de valores en el desarrollo de los sujetos mediante la educación. La racionalidad técnica opera según un orden transitivo (Tourinán y Rodríguez, 1993, 53), según el siguiente esquema:

Si, $A \rightarrow B$; y $B \rightarrow C$; hágase pues A para que suceda $\rightarrow C$

Pero, los valores no son inversiones más o menos intensas de un determinado valor previo y último, sino cualidades relacionales susceptibles de conocimiento. Precisamente por eso, cada valor vale en el ámbito del conocimiento en que es descubierto y creado y, también por eso, la lección de un valor de un ámbito no sustituye al de otro. Lo relevante pedagógicamente estriba en ver el modo de enseñar o hacer caer en la cuenta sobre tal valor; así mismo, también es su objeto el señalar cuándo corresponde efectuar tal planteamiento y la pertinencia con relación a la estructura de la subjetividad *in fieri*. Luego, están incardinados los constructos "competencia pedagógica" y "tecnología educativa". Sin embargo, no se trata de ofrecer o aplicar cualquier técnica, porque si ya tenemos fundada la actividad en el

⁶ Los partidarios en pro de una pedagogía científica, más concretamente, experimental, van acompañadas por un rechazo al empirismo. En el fondo traducen la convicción humanista de que la acción del hombre sobre sí mismo y sobre el medio puede y debe volverse del todo transparente en el conocimiento del hombre y del medio. Esta acción normalmente, no debe ser más que la puesta en acción de una ciencia ya instituida. Esta afirmación de que la acción se confunde con la ciencia, reúne el positivismo de Comte y se dobla paralelamente con una segunda afirmación de que la ciencia se confunde con el descubrimiento de leyes de los fenómenos. En efecto, sólo la existencia de leyes, es decir, de relaciones obligadas entre una y otra variable, permite pensar que una acción dada debe obligatoriamente arrastrar su efecto. Hay en esta última posición un desconocimiento del hecho de que las ocasiones de renovación y progreso son reencontradas por la conciencia humana en su dominio de actividad no teórica, pragmática y técnica. Rechazar a la técnica todo valor propio fuera del conocimiento al que esta consigue incorporarse, es convertir en inteligible el aspecto irregular de los procesos del saber y del avance de la ciencia por la potencia que los *positivistas* han constatado. Si la temeridad de una técnica, que ignora los obstáculos que se va a encontrar, no anticipara constantemente la prudencia del conocimiento codificado, los problemas científicos, que son sorpresas después de haber sido fracasos, serían muy poco numerosos para resolver. Esto es lo que queda de verdadero en el empirismo, filosofía de la aventura intelectual y que desconoce un método experimental. La Pedagogía puede y debe seguir siendo una práctica y una técnica antes de convertirse en un proyecto teórico y esto no debe ser un estado provisional debido a una insuficiencia de la teoría (Rumelhard, 1989).

aula desde la doctrina de la acción libre, así como los modos de valorar por los diversos sujetos, claramente se constata que es insuficiente sólo desarrollar el razonamiento moral, o la clarificación de valores, o “disciplinar”. En verdad, personalizar la educación requiere gran dominio de competencias pedagógicas.

El término tecnología no sólo se refiere al conjunto de técnicas, sino que el *diccionario de sinónimos* lo describe como acervo de conocimientos propios de cada procedimiento u oficio. Si cambiamos las últimas palabras por "competencia pedagógica" y "educador", ¿No es una buena definición de las dimensiones de la ciencia pedagógica? El *Diccionario de la Lengua* (Real Academia española, 1992) es más preciso al definirlo como "conjunto de conocimientos propios de las ciencias y artes", o "lenguaje propio, exclusivo, de las ciencias o artes".

Este es el sentido de la racionalidad tecnológica pedagógica es diferente a la artística o literaria o moral (Touriñán, 1987, 59). Tal planteamiento que, siendo consecuentes con nuestra perspectiva, relaciona los fundamentos de la intervención con la práctica a través de la noción de modelo. Y es que el modelo recopila, asumiendo con clarificación, las aportaciones de la dinámica teórica, amparándose en el núcleo de ideas apodícticas. En este sentido, el modelo va mutándose para proponer desde éste predicciones, y soluciones acertadas que, a la par de optimizar la institución, corrobore la teoría que los ha generado.

Así pues, como indica E. Faure (1973, 79) la tecnología de la educación no es un aparato que se pueda montar sobre un sistema convencional para completar y doblar procedimientos tradicionales; sólo tiene valor si está verdaderamente integrada en el sistema entero y si conduce a repensarlo y a renovarlo". Así pues, la tecnología no es mera aplicación (Gutiérrez-Ríos, 1975), esta interconexión por metodología congruente con el sistema teórico y al proceso de investigación.

Desde una perspectiva idealista, se entendía la actuación del educador - maestro, padre, etc.- como un ser carismático que tenía el arte de educar. Sea cual fuere la triple interpretación a darle (Lemus, 1973,37; Nassif, 1980,40): a) mera actividad práctica; b) conjunto de reglas, y c) elenco de disposiciones subjetivas. La dificultad de la consideración de la pedagogía como arte o práctica carismática, estriba en la distinción de la disciplina en sí, con su objeto: la educación. Esta segunda acepción es un hecho y actividad con técnicas en dinámica racionalmente concebidas (Sanvicens, 1984, 30), sin el menor atisbo consciente de abandono en la espontaneidad ni en el diletantismo. Por este motivo, cuando Derisi (1950, I, 147) propone la educación como arte, no se debería entender como carisma, sí como mera alusión general al desenlace práctico al que está abocada.

Con la mera contemplación de este enfoque, a veces hay una ruptura del binomio teoría/práctica. Lo cual supone un desconocimiento mutuo entre los que hacen investigaciones y lo que enseñan los maestros. Esta situación se debe a errores de planteamiento o fundamentación de la acción educativa en general y en especie a las diferencial/social en todas sus virtualidades.

En tal sentido, los autores citados refieren las causas: 1) la fuerte vinculación que hace depender la reflexión pedagógica al método deductivo-filosófico; 2)

concepción del proceso educativo como un fenómeno natural; 3) escasa preparación del profesorado en ciencia de la educación (Colom, 1982; García Carrasco, 1983; Touriñán, 1987); 4) el afán objetivista del positivismo que desvincula teoría de la práctica (Carr, 1990; Escudero, 1987); 5) investigación efectuada por extraños a la realidad educativa bajo planteamientos "sobre", en vez de "en" y "desde" cada agencia de educación (Ebbut, 1984; Elliot, 1978; Lather, 1986; Stenhouse, 1981) que sólo ofrecen aportaciones cualitativo-interpretativas; 6) escasa acogida de las aportaciones dadas en los hallazgos de la investigación pedagógica, por parte de los poderes políticos (O'Learly, 1987); 7) niveles muy precarios a la hora de efectuar la integración teoría/praxis (García Carrasco, 1983, 70; Ortega Esteban, 1978; 150-151), y 8) los significativos cambios dados en el proceso de enseñanza-aprendizaje no dependen, con frecuencia, de teorías investigadoras (Vázquez, 1987), sino de aspectos macroscópicos más que a nivel microscópico.

La concepción *tecnológica* no contempla sólo la parte científica, también la acción-intervención, pero no aislada, sino en conexión: "que controla los procesos educativos de acuerdo con normas fundadas en el estado actual de la ciencia" (Vázquez, 1987, 55). Con esto podemos situarnos en el enfoque racional-crítico, más arriba y que el Catedrático de la Complutense concreta como elicitadora de funciones "entre previsión, intencionalidad, conocimientos de las relaciones fines- medios y el logro de resultados valiosos".

Corolariamente, no se postula un enfoque aséptico. Por tanto, si hemos utilizado investigación operativa, no me estoy refiriendo a la investigación industrial, según el esquema de Quintanilla (1978):

	<i>Dadas las condiciones restringidas -Cr-</i>
<i>Cr</i>	<i>se ha de buscar la Teoría restringida -Tr-</i>
<i>A</i>	<i>para lograr A. Así que la Teoría está para</i>
<i>----</i>	<i>escogerla, entendiendo los casos como idénticos,</i>
<i>Tr</i>	<i>de manera diferente a $N=1$.</i>

La solución del caso único es la más satisfactoria, dada la complejidad del hombre y de la consecuente educación. Queda bastante esclarecida la vinculación entre la ciencia y la tecnología, así como la innecesaria confusión entre la teoría que se pretende "pura", u otra antiaxiológica, como si el fenómeno educacional fuese mero hecho natural, de quienes incluimos al hombre como la clave. Es por lo que aceptamos las explicaciones que conciben la cientificidad de la Pedagogía, en razón (Quintana, 1988, 23) de la complejidad de la estructura epistemológica, indicándose que "siendo varias cosas a la vez", dando lugar a tres modelos más concretos, resultando que "la tecnología educacional es lo que las Matemáticas son a la ingeniería, y nada más". Por esto nos dirá Feroso (1987, 111) que la teoría de la educación es la justificación de las actividades prácticas.

Como ya hemos reiterado, en los actos educativos se insertan valores y técnicas para su consecución, la teoría sobre el mismo resulta ser *normativa* (Esteve, 1979, 129ss). Reintegrando lo antedicho sobre la puesta en paréntesis de cierta normatividad, por el mismo autor (Esteve (1994), las proposiciones operativas son normativas de otra índole, son también tecnológicas pero sin determinismos sobre la imagen ideal de un buen docente, sino de que éste se abra hacia el deseo de la perfección en el obrar. Es la devolución de la responsabilidad al núcleo de su persona

y no absolutizar la acción.

Desde estas modalidades normativas, si antes se ha atribuido a la deducción el ser una de las causas del alejamiento respecto a la praxis, ¿Hay que marginarla? Entiendo que no. La referencia de aquellos autores sólo se aplicaría para el caso de los enfoques exclusivistas, reductores a la misma. Nosotros ya la hemos insertado en conexión con otras metodologías, aplicando el análisis fenomenológico-hermenéutico al estudio de argumentos, interpretación de experiencias, valoración de las propuestas y para efectuar síntesis coherentes. De este modo se puede conciliar la doble perspectiva de la normatividad: ubicación de las diversas técnicas en el discurso, con lo cual éstas toman rigor. Así también procede inferir, en el mismo devenir del discurso, las consecuencias axiológicas a tenor de la teleología del sistema, en forma de objetivos específicos para cada proceso parcial. La correlación entre ambas dimensiones pedagógico-tecnológicas dará lugar a evocar el sentido de la acción educativa, en vez de la rutina anodina.

Reintegrando lo referido a la noción de teoría científica, en la actualidad, sobre todo en la intervención socioeducativa que ofrece paradigmas, incluso de investigación-acción⁷. Por necesidad, pues, la antaño división entre ciencia y técnica es insostenible (Gutiérrez-Ríos, 1975, 16-17), más bien se interrelacionan como la investigación para la acción. Pero no como lo efectúa la sociocrítica, sino al modo fenomenológico, como subrayan las conclusiones del Seminario sobre la materia celebrado en Erice (1992). Esta conexión entre ambos planos no deja de lado la aportación analítica de modelo. Baste pensar en la función que desempeña la innovación tecnológica dentro de la investigación sistemática, que se plantea la teoría como plan o intención, a través del diseño de modelos, como ya se demuestra al efectuar las programaciones.

Pedagogía como implicación tecnológica de diversas clases y órdenes de teorías que realizan la crítica epistemológica y fáctica -eficacia con eficiencia-. Esto porque no está descontextualizada. Es la proposición de Vázquez (1994, 55): corriente crítica que distingue cognición y acción racional, por una parte, y cognición y acción situada, por otra. Esta única nos llevaría al caso único, fruto de adecuar la primera al educando usuario (en este caso, el ordenador; pero también sirve para el consejo orientador, terapéutica, etc.).

Concretando lo anterior, encontramos en el diseño de la acción socioeducativa, sea escolar o no-formalizado, que la configuración moral de los educandos es decisiva. ¿Valen todas las respuestas morales? Touriñán (1987, 79) nos indica muy precisamente que aunque sea tema moral lo incluyente en el proceso, la experiencia dice que determinadas respuestas moralmente correctas no pueden convertirse en metas, pues no pueden ser aprendidas por el educando mientras no supere un nivel dado. Por lo que encontramos una doble incidencia tecnológica: por una parte la sistematización de la teleología en valores/actitudes correspondientes al estado de intervención, y otro: estado configurativo del educando, según el cual, lo inferido de las metas del sistema puede ser anaxiológico, por la hipotética

⁷ Sobre esto caben diversas aportaciones desde diversas disciplinas de la Teoría Autónoma de la Educación: Tejedor, 1985; Seminario de Erice, Italia, 1992; Pérez-Serrano, 1993

repercusión negativa que le ocasionaría. Y, como veíamos con Touriñán y Rodríguez (1994), dilucidar esto y aceptarlo o rechazarlo para una institución docente es cuestión de competencias pedagógicas.

Consecuentemente, la Teoría de la Educación también ha de enjuiciar tanto las propuestas de finalidades esenciales, así como diseños, instituciones y tecnologías que ha de seguir la intervención pedagógica. No obstante, también ha de plantear los criterios para evitar situaciones anaxiológicas. Por tanto, se incluye el estudio del significado educativo de la dignidad humana -como educador y educando-, además de las consecuencias que de esto se derivan con relación al derecho y deber de educar y la plasmación de los procesos educativos. Por tanto, concreciones como la proposición de la orientación de los currícula, exigencias deontológicas, la moralidad de la aplicación de recursos y técnicas, los parámetros de los sujetos a desarrollar, etc.

Así que al abordar el sentido de los modelos educativos, sin plantear una escala valoral, ofrece criterios para edificar sobre fundamento antropológico, la crítica a las propuestas de teorías e instituciones, suplementar y encauzar leyes subalternadas, así como generar vías para que los intervinientes activos cumplimenten vacíos en normas y valores educativos.

Para concluir, podemos conceptualizar la Teoría de la educación como una sistematización de conocimientos. Tal consiste en actos de ver, contemplar, considerar, ordenar la educación, en el sentido que la he definido anteriormente. Para esto integra y realiza descripciones, explica, comprueba, valora críticamente y predice las acciones y procesos educacionales con el fin de prescribir situaciones de mejora. Estos son resultados concretados en regularidades pedagógicas, principios para la actuación, objetivos para las diversas situaciones y medidas de prevención, corrección o de desarrollo de los procesos de la educación. En tal sentido, puede aplicarse tanto al ámbito de lo abstracto como en materias concretas, en todo caso, los hechos educacionales se observan como hechos pedagógicos. Esto es en virtud de la actividad sistematizante (organización, clasificación, crítica y/o interpretación, según sea pertinente) de la realidad o los conocimientos. Por esto, unas veces toma la forma de enfoque antropológico, otras filosófico, otras epistemológico, a veces socio-crítico, etc., pero en y desde la educación para ser una reflexión y una sistematización de proposiciones pedagógicas (para que sean educativas las acciones que fundamente).